

Aprendizaje Constructivista, Autorregulado, Situado y Colaborativo: Un Acercamiento a la Adquisición de la Competencia de Adaptación (Matemática)

Erik De Corte

Center for Instructional Psychology & Technology, University of Leuven, Belgium

Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador

Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador

ABSTRACT

Hoy en día, en una sociedad de aprendizaje, la educación debe centrarse en fomentar la competencia de adaptación (AC por sus siglas en inglés) que se la define como la habilidad de aplicar de manera flexible conocimientos y destrezas en diferentes contextos. En este artículo, se discuten cuatro importantes tipos de aprendizaje: el constructivo, el autorregulado, el situado y el colaborativo en relación a lo que los estudiantes deben aprender a fin de adquirir la competencia de adaptación en un campo particular. Se definen dos preguntas: ¿Cuáles son las características que se requieren en un proceso de aprendizaje productivo para obtener la competencia de adaptación? y ¿Cómo se puede estimular y prolongar ese aprendizaje a través de la instrucción? Se presenta un estudio ilustrativo que se enfoca en el diseño de un ambiente de aprendizaje para mejorar la competencia de resolución de problemas en estudiantes de educación primaria. Las acotaciones finales indican los retos de la implementación de ambientes de aprendizaje innovadores.

INTRODUCCIÓN

En un reporte de una mesa redonda de industriales europeos (1995) se define a la sociedad de aprendizaje actual en términos de las siguientes características: “el aprendizaje es aceptado como un actividad continua a lo largo de la vida; los aprendices asumen la responsabilidad de su propio progreso; el seguimiento se lo diseña para confirmar el progreso antes que para sancionar el fracaso; se reconoce la competencia personal y los valores compartidos, y el espíritu de equipo al igual que la búsqueda de conocimiento; el aprendizaje es una sociedad entre estudiantes, profesores, padres, empleados y una comunidad que trabajan juntos (p.15).

Tomando esto en consideración, la educación, en todos los niveles, debe centrarse más en desarrollar y propiciar en los estudiantes la *competencia de adaptación* (AC siglas en inglés), esto es, la habilidad de aplicar de manera significativa, flexible y creativa el conocimiento aprendido y las destrezas en una variedad de contextos. El acercamiento descrito en este artículo se opone a aquellos utilizados para desarrollar una *pericia rutinaria* como la habilidad para completar las típicas tareas escolares de manera rápida y exacta, pero sin entender el proceso que se requería para cumplir la tarea.

La discusión inicial se centrará e ilustrará en lo que los estudiantes deben aprender a fin de adquirir la competencia de adaptación en un área en particular. Luego se establecerá la pregunta clave: ¿Cuáles son las características que se requieren en un proceso de aprendizaje productivo para obtener la competencia de adaptación? La discusión se concentrará en cuatro características importantes: el aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo (CSSC siglas en inglés). El acercamiento integrará las metáforas de aprendizaje relativas a la adquisición y participación o los aspectos individuales y sociales del aprendizaje.

Desde la perspectiva de enseñanza, la pregunta que se establece es: ¿Cómo se puede estimular y prolongar los aprendizajes CSSC (siglas en inglés) a través de la instrucción? Se presentará un estudio que se enfoca en el diseño, implementación y evaluación de un ambiente de aprendizaje para mejorar la competencia resolutoria de problemas en estudiantes de grados avanzados de educación primaria. El artículo concluirá con comentarios finales que abordan el punto clave de una implementación efectiva y sustentable de ambientes de aprendizaje innovadores en la práctica diaria de aula.

¿QUÉ DEBEN APRENDER LOS ESTUDIANTES?

Muchos expertos en el área de educación, hoy en día, concuerdan en que la meta más importante de la instrucción y el aprendizaje, en aspectos académicos, consiste en la adquisición

de un alto grado de adaptación (Hatano & Inagaki, 1986; Hatano & Oura, 2003; ver también Bransford et al., 2006) o lo que se conoce como “competencia de adaptación” en oposición a “pericia rutinaria”. A pesar de distinguir diferentes niveles de experticia, (Hatano & Oura, 2003), este término se asocia con niveles excepcionales de rendimiento. Debido a esta connotación, el término “competencia” será usado, a pesar de que no se puede esperar que la mayoría de estudiantes alcancen un rendimiento excepcional en las materias del currículo escolar. Construir la competencia de adaptación en un área, requiere la adquisición de varios componentes cognitivos, afectivos y motivacionales.

1. Una base de conocimiento específico bien organizado y de acceso flexible en un determinado campo involucra hechos, símbolos, conceptos, y reglas que constituyen el contenido de un tema en un área.
2. Métodos heurísticos, esto es, buscar estrategias para análisis y transformación de problemas (e.g. descomposición de un problema en sub-metas, realización de representaciones gráficas de un problema) lo que no garantiza, pero aumenta considerablemente la probabilidad de encontrar la solución correcta por medio de inducir un acercamiento sistemático a la tarea.
3. Meta-conocimiento implica el conocimiento acerca del propio funcionamiento cognitivo o conocimiento metacognitivo (e.g. conocimiento de que el potencial cognitivo puede desarrollarse a través del aprendizaje y esfuerzo) y conocimiento sobre la motivación y las emociones que pueden usarse activamente para mejorar el aprendizaje (e.g. toma de conciencia sobre los propios temores en el fracaso de las matemáticas).
4. Destrezas autorreguladoras para uno mismo regular actividades y procesos cognitivos (“destrezas metacognitivas” o “auto-regulación cognitiva”; e.g.

planificación y monitores de procesos de solución de problemas); y destrezas para regular la toma de decisiones propias en procesos y actividades (“auto-regulación motivacional”, e.g. puesta de atención y motivación para resolver un problema dado), y

5. Afectos positivos, esto es, emociones y actitudes positivas hacia temas de un área y hacia el aprendizaje, así como también una creencia de auto-eficacia positiva (De Corte, 2010).

Priorizar la competencia de adaptación no significa que el conocimiento rutinario deje de tener importancia; es obvio pensar que el dominio de ciertas destrezas rutinarias (e.g. aritmética básica, deletreo, destrezas técnicas) es importante para funcionar en todo tipo de situación. Si ciertos aspectos de solución a problemas complejos pueden realizarse más o menos mecánicamente, dicha automatización permite que el estudiante centre su atención en actividades de mayor grado cognitivo necesarias para alcanzar la solución. Sin embargo, la competencia de adaptación es importante porque va más allá de eso, -implica el deseo y la habilidad de cambiar competencias importantes y centrales y expandir continuamente el grado y profundidad de la habilidad propia (Bransford et al., 2006, p. 223). Por lo tanto, es fundamental que uno transfiera su propio conocimiento y destrezas hacia las nuevas tareas y contextos de aprendizajes (De Corte, 2007; Hatano & Oura, 2003) y hacia un aprendizaje a lo largo de la vida.

Como se documentará luego, la literatura disponible muestra la importancia de la competencia de adaptación de dos maneras. Primero, abundante evidencia muestra la falta de uno o más componentes en actores novatos o bajos en un tema de un ámbito determinado. (Garner, 1987; Schoenfeld, 1985). Segundo, un buen número de investigaciones demuestran que, adquirir el dominio de esos componentes a través de la instrucción, mejora el acercamiento de los estudiantes al problema lo que resulta en mejores resultados en el

rendimiento. (Brown & Palincsar, 1989; De Corte, Verschaffel, & Masui, 2004). Una discusión más ampliada de estos cinco componentes desde estas dos perspectivas está fuera del punto de este artículo. Por lo tanto, documentaré breve y selectivamente la importancia de los siguientes componentes: conocimiento específico del tema, destrezas heurísticas y cognitivas autorreguladoras y creencias sobre el tema.

Con respecto al conocimiento de un dominio específico, la investigación ha demostrado que muchos estudiantes tienen un conocimiento superficial y a menudo deficiente de conocimientos básicos en varios campos, y más aun, tienen conceptos erróneos serios. Por ejemplo, muchos estudiantes, al término de su educación primaria, piensan que la multiplicación resulta ser un número grande mientras la división es lo contrario. Muchos conceptos erróneos se han observado en el campo de la física, por ejemplo, los objetos pesados caen más rápidamente que los livianos, y que se necesita una fuerza continua para un movimiento continuo (De Corte, Greer, & Verschaffel, 1996).

En un estudio clásico entre expertos y novatos, realizado por Chi, Feltovich, and Glaser (1981) se pidió a estudiantes de un doctorado en física (expertos) y estudiantes de pre-grado (novatos) quienes habían terminado un curso de mecánica que ordenaran 24 problemas de física basándose en similitudes de solución. Los resultados mostraron que la clasificación hecha por los expertos se basaba en principios físicos subyacentes o en leyes necesarias para solucionar el problema (= una representación científica del problema); los novatos usaron para su clasificación características superficiales de los problemas tales como el equipo involucrado en la tarea, aspectos superficiales de un diagrama o términos en la declaración del problema (= una representación ingenua del problema). Estas diferentes representaciones de los problemas se reflejan en el contenido y en la organización del conocimiento específico de un campo base entre expertos novatos. Junto a otros estudios en diferentes áreas, éste muestra el rol importante que juega el conocimiento específico en un área en el aprendizaje y

resolución de problemas, especialmente en relación con la construcción de un punto de partida apropiado para la tarea de aprendizaje o un problema.(Chi, Glaser, & Farr, 1988; Ericsson, 2003; Schraw, 2006).

La falta de dominio y uso de métodos heurísticos y de destrezas cognitivas autorreguladoras también se ha demostrado claramente, por ejemplo, en la resolución de problemas matemáticos, en la comprensión lectora y en la escritura de textos. Los métodos heurísticos son estrategias para análisis de problemas y buscan transformar una situación de problema en una tarea de rutina, donde la persona tiene el conocimiento y las destrezas para solucionarla (De Corte, 2010). Se puede considerar ejemplos adicionales como: análisis minucioso de un problema, ubicación de problemas análogos, visualización del problema, trabajo desde la solución intentada y abandono provisional de un requisito para la solución.

Las estrategias autorreguladoras constituyen una estructura de control ejecutivo que organiza, guía, y monitorea los procesos del pensamiento y del aprendizaje. Ejemplos de esta naturaleza pueden ser: planificar un proceso de solución, monitorear un proceso en construcción, evaluar y eliminar una solución, reflexionar sobre la solución final. Los aprendices y solucionadores exitosos pueden realizar simultáneamente dos funciones a saber: ejecución y elaboración de la solución, y regulación de actividades relacionadas con la tarea, lo que incluye orientación, planificación, monitoreo, evaluación y reflexión.

La carencia de destrezas heurísticas y autorreguladoras en novatos ha sido demostrada fehacientemente por Schoenfeld (1992). El filmó, durante 20 sesiones de 20 minutos, el trabajo en parejas de estudiantes de colegio y de universidad mientras realizaban un problema matemático no familiar y contrastó sus procesos resolutivos con aquellos de los expertos. Los procesos fueron separados en episodios representando diferentes actividades como: lectura del problema, análisis, exploración, planificación, implementación y verificación. Cerca del 60% de los intentos resolutivos de los novatos carecían totalmente de

actividades heurísticas (análisis del problema) y autorreguladoras (monitoreo del proceso), que son características de dominio. Las estrategias típicamente registradas se las puede resumir en: lectura del problema, decisión rápida sobre la solución, y su ejecución sin consideración de otras alternativas aunque no haya progreso alguno. En un estudio anterior Schoenfeld (1985) descubrió que al enseñar destrezas heurísticas y autorreguladoras se mejoraba también la habilidad resolutoria de problemas.

Con respecto a la lectura comprensiva, Garner (1987) ha documentado que el dominio y uso de buenas destrezas reguladoras, tales como, re-inspección del texto, diferencian al buen y al mal lector. Otros investigadores han encontrado que el enseñar estrategias para mejorar la lectura comprensiva y la escritura tiene un efecto positivo, respectivamente en la comprensión lectora del estudiante (Brown, Pressley, Van Meter, & Schuder, 1996; De Corte, Verschaffel, & Van De Ven, 2001), y en la destreza escrita (Scardamalia, Bereiter, & Steinbach, 1984).

En resumen, la evidencia empírica disponible sugiere que los estudiantes más exitosos dominan de manera más efectiva y sofisticada las destrezas heurísticas y autorreguladoras y se demuestra también que dichas destrezas pueden ser aprendidas tempranamente, digamos que en el primer nivel de educación primaria, si se provee a los estudiantes con una instrucción apropiada. Además, las destrezas autorreguladoras posibilitan la habilidad de transferir nuestro conocimiento y destrezas hacia nuevos problemas y tareas. Brown y Campione (1994) observaron un adelanto en los resultados de lectura comprensiva con material fuera del campo de la biología que fue estudiado por los estudiantes en la clase (ver también De Corte, 2003).

La importancia del afecto positivo en el aprendizaje, especialmente en lo referente a creencias sobre la auto-eficacia y creencias epistemológicas, tuvo su valor y énfasis en la década pasada (ver Bendixen & Feucht, 2010). Se ha demostrado que las creencias

epistemológicas, esto es, creencias sobre el conocimiento y aprendizaje, afectan el grado de involucramiento en el conocimiento, en la persistencia en tareas difíciles, en la comprensión de material escrito, en el acercamiento y solución exitosa a problemas complejos en campos débilmente estructurados (Schommer, 1994b).

Sin embargo, la investigación, de las dos últimas décadas, revela que en muchos temas en diferentes campos, los estudiantes sostienen creencias que son ingenuas, incorrectas o las dos, y que estas creencias pueden tener un efecto negativo e inhibitorio en las actividades y acercamiento hacia las actividades. Con respecto a las matemáticas, muchos estudiantes piensan que es un cuerpo establecido de conocimiento receptados, y no un conocimiento construido por el estudiante. Los siguientes puntos de vista son comunes entre los alumnos con relación a su concepción de ellas: las matemáticas se asocian con certezas y con la capacidad de dar una respuesta rápida ; hacer matemáticas corresponde a seguir reglas descritas por el profesor; una respuesta a una pregunta o problema matemático se convierte en verdadera cuando el profesor la aprueba (De Corte, Verschaffel, & Op 't Eynde, 2000). Una ilustración pertinente de estos defectos en las creencias de los estudiantes sobre las matemáticas como una competencia (domain) proviene de un estudio de Picker and Berry (2000) quienes pidieron a 47.612 estudiantes de 13 años, de cinco países (Finlandia, Rumania, Suecia, Reino Unido y Estados Unidos), hacer un dibujo de un matemático y comentar sobre éste por escrito. Se obtuvieron dos categorías diferentes de dibujos: algunos estudiantes representaron a un matemático que claramente no fue un profesor, pero otros dibujaron una imagen de un matemático como uno de ellos. Un tema importante y común entre los dibujos y comentarios de los sujetos de investigación de los cinco países es concebir a las *matemáticas como imposición*: la esencia de muchos dibujos de los estudiantes era en realidad aquella de pequeños niños sin poder de decisión confrontando a un matemático representado como autoritario y amenazador.

Como es verosímil asumir que los dibujos de los estudiantes reflejan sus creencias acerca de las matemáticas, es obvio pensar que ellos no perciben este campo como interesante, atractivo y motivador.

Con respecto a la lectura comprensiva, Schommer (1994a) reportó las siguientes concepciones ingenuas que juegan un papel importante en varios aspectos de la lectura: aprender a leer significa memorizar las palabras; leer para aprender significa memorizar los hechos; y leer para aprender debe ser un proceso rápido que revele un conocimiento absoluto y certero. Con respecto a la historia, Wineburg (1991) observa creencias absurdas como: los reportes históricos son meras colecciones de “hechos”, y aprender historia es aceptar y absorber pasivamente la información basada en hechos. Songer and Linn (1991) demostraron que muchos estudiantes creen que el conocimiento en la ciencia se caracteriza por ser pequeñas porciones de conocimiento aislado y estático.

CARACTERÍSTICAS DE PROCESOS PRODUCTIVOS DE APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA DE ADAPTACIÓN

A fin de conseguir la competencia de adaptación y superar las deficiencias discutidas anteriormente, y para tomar en cuenta la importancia de factores contextuales y sociales que afectan el aprendizaje; el aprendizaje escolar contemporáneo debe personificar más de lo que ha sido en el pasado el nuevo concepto de aprendizaje que puede definirse como: aprendizaje es un proceso activo, constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a una meta, situado, colaborativo e individualizado de construcción de significados, conocimientos y destrezas. Estas características de un aprendizaje productivo y significativo están sustentadas por un número importante de investigaciones (De Corte, 2010; Kirby & Lawson, 2012; National Research Council, 2000, 2005). Debido a la imposibilidad de revisar todos los estudios, la siguiente discusión se centra en las cuatro características claves anunciadas anteriormente:

aprendizaje constructivista, autorregulado, situado y colaborativo basado en el conocimiento previo del estudiante, y tomando en cuenta las diferencias individuales. Las tres viñetas en el anexo A presentan ejemplos concretos.

El aprendizaje es constructivo

La perspectiva constructivista del aprendizaje ha tomado cuerpo entre los psicólogos educativos (ver Simons, van der Linden, & Duffy, 2000). Los aprendices son vistos no como receptores pasivos de información sino como constructores activos de conocimientos y destrezas a través de una reorganización de sus estructuras mentales adquiridas previamente. Hoy en día, hay mucha evidencia en el sentido de que el aprendizaje es de alguna manera siempre constructivo, así sea en ambientes en donde prevalece la instrucción directa. Esto se observa en la investigación que demuestra la ocurrencia de conceptos erróneos revisados en acápites anteriores (tales como “la multiplicación hace más grande”) y a destrezas procesales defectuosas (como se ilustra en la viñeta 1) entre los estudiantes en clases tradicionales de matemáticas. Como sugiere Hatano (1996), es bastante improbable que los estudiantes las hayan adquirido a través de la enseñanza (p. 201).

Lo que es esencial en la perspectiva constructivista es el involucramiento significativo y el esfuerzo que ponen los estudiantes en el proceso de adquisición de conocimiento y destrezas en interacción con el ambiente. Esto se demuestra por el procedimiento raro y difícil, pero exacto, del niño vendedor ambulante de Brasil en la viñeta 2. En trabajos previos realizado con un colega (De Corte & Verschaffel, 1987) se encontró evidencia que apoyaba esta visión constructivista en el aprendizaje de los niños, inclusive en el simple campo de resolver una suma y resta sencillas. En verdad, estudiantes de primer grado usaban una gran variedad de estrategias resolutivas, muchas de ellas no enseñadas en la escuela, sino construidas por ellos mismos. La gran cantidad de evidencia a favor de la naturaleza

constructivista del aprendizaje se alinea con estudios previos realizados por reconocidas autoridades en el campo como Piaget (1955) and Bruner (1961).

El aprendizaje es autorregulado

El aprendizaje constructivista es también autorregulado. Como sugiere Zimmerman (1994), “los individuos son metacognitiva, motivacional y conductualmente activos participantes en sus propios procesos de aprendizaje” (p. 3). Si los estudiantes pretenden convertirse en aprendices a través de la vida, ellos debe ser capaces de manejar y monitorear sus procesos de construcción de conocimiento y adquisición de destrezas. Esta característica de aprendizaje se ilustra en la viñeta 2 (anexo A) en el raro proceso de cálculo del vendedor de la calle de Brasil.

A pesar de que la investigación en el campo de la autorregulación en la educación comenzó solamente hace 25 años, una gran cantidad de trabajos empíricos y teóricos han arrojado importantes consideraciones (para una revisión detallada ver Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Zimmerman & Schunk, 2011). Primero, se han identificado las principales características de estudiantes autorregulados. Estos estudiantes manejan bien el tiempo de dedicación al estudio, se fijan metas inmediatas más altas que son monitoreadas por ellos con más frecuencia y precisión, se imponen estándares más altos de satisfacción, y son más auto-eficaces y persistentes a pesar de todos los obstáculos. Segundo, la autorregulación se correlaciona fuertemente con logros académicos en las diferentes áreas de estudio (Zimmerman & Risemberg, 1997). Debido a que la investigación muestra también que los estudiantes no adquieren estrategias sofisticadas de autorregulación espontáneamente, la autorregulación no es únicamente un elemento del aprendizaje productivo, sino que, como componente de la competencia de adaptación, constituye en sí mismo una meta para el

proceso de aprendizaje a largo tiempo que debe ser alentado desde temprana edad (De Corte, Mason, Depaepe, & Verschaffel, 2011).

El aprendizaje es situado o contextualizado

La comunidad de investigadores educativos sostiene fuertemente la idea de que el aprendizaje constructivista y autorregulado debe ocurrir en contexto; esto es, en relación al ambiente social, contextual, y cultural en donde están inmersos los procesos, por la influencia que estos ambientes tienen en el desarrollo del aprendizaje (ver Kirshner & Whitson, 1997; National Research Council, 2000). La perspectiva del aprendizaje situado enfatiza que éste se realiza esencialmente con la interacción y, especialmente, a través de la participación en actividades y contextos sociales y culturales. Esto se ilustra también en la viñeta 2 por el proceso de cálculo inventado por el vendedor ambulante en Brasil, en su contexto real de hacer su negocio. En matemáticas, la perspectiva situacional ha estimulado el cambio hacia una educación matemática más auténtica y realista (De Corte, et al., 1996).

El aprendizaje es colaborativo

La naturaleza colaborativa del aprendizaje está estrechamente vinculada con la perspectiva situacional que enfatiza su carácter social. El aprendizaje efectivo es una actividad distribuida y no simplemente aislada. El esfuerzo de aprendizaje está distribuido entre el estudiante en sí, los compañeros del ambiente de aprendizaje, y los recursos, tecnología y herramientas disponibles (Salomon, 1993). Por ejemplo, la interacción social es esencial para el aprendizaje de las matemáticas, como sucede con la construcción individual de conocimiento a través de la interacción, negociación, y cooperación (Wood, Cobb, & Yackel, 1991). La viñeta 3 ofrece una ilustración con una actividad entrelazada para armar.

La literatura provee evidencia importante que apoya los efectos positivos que tiene un aprendizaje colaborativo en el logro académico. (Lehtinen, 2003; Salomon, 1993; Slavin, 2010). Se sugiere que un cambio hacia una interacción social en el aula, representaría un alejamiento valioso del énfasis tradicional sobre el aprendizaje individual; el aprendizaje puede ser más productivo a través de implementar la colaboración entre estudiantes en actividades como intercambio de ideas, comparación de estrategias de solución y discusión de argumentos. Es importante considerar que dichas actividades deben conducir a la reflexión para así motivar la autorregulación cognitiva del aprendizaje. Sin embargo, se debe evitar el ir lejos en la dirección contraria debido a que aprender a colaborar e interactuar no excluye el desarrollo individual del nuevo conocimiento.

Respuestas a críticas de acercamientos constructivistas

La comprensión del aprendizaje, según lo descrito anteriormente, es una amplia representación de la perspectiva constructivista en donde se combinan e integran la adquisición y la participación (Sfard, 1998) o los aspectos individuales y sociales del aprendizaje (Salomon & Perkins, 1998). A pesar de que la literatura disponible ofrece el apoyo para el aprendizaje cognitivo, autorregulado, situado y colaborativo (ver Bransford et al., 2006; National Research Council, 2000, 2005), la perspectiva constructivista también ha merecido críticas. Kirschner, Sweller, and Clark (2006) argumentan que los acercamientos basados en el constructivismo confían de manera excesiva en el aprendizaje por descubrimiento y ofrecen una guía mínima al estudiante, ignorando, como resultado de esta acción, la estructura de la arquitectura cognitiva humana y dando como resultado una sobrecarga cognitiva de trabajo memorístico. Estos autores apuntan hacia el retorno a la instrucción directa.

Si bien es cierto que las críticas son correctas en el sentido de que únicamente el descubrir no apunta hacia una mejor ganancia en el aprendizaje, como lo evidencia Mayer (2004) en su revisión de la literatura de los últimos 50 años, el aprendizaje constructivista no puede ser equiparado con el aprendizaje por descubrimiento. El concepto de aprendizaje como un proceso activo, constructivo, autorregulado no significa que la construcción de conocimientos y destrezas de los estudiantes no puedan, y no deban ser guiados y mediados a través de un modelaje, entrenamiento, retroalimentación, ejemplos y andamiaje apropiados por parte de profesores, pares, y medios comunicativos de educación. Meyer concluye, por reportes de estudios, que el descubrimiento guiado conduce a mejores logros de aprendizaje que la instrucción directa. Un ambiente de aprendizaje fuerte e innovador se caracteriza por tener un balance efectivo entre el descubrimiento y la exploración personal, y una instrucción y guía sistemática siendo sensibles a las diferencias de habilidades, necesidades y motivación de los estudiantes. Un reciente meta-análisis de investigación relevante, confirma la conclusión de Mayer: la enseñanza directa es mejor que el descubrimiento no asistido, pero el aprendizaje por descubrimiento guiado, motivado, o asistido es superior a la enseñanza directa o explícita (Alfieri, Brooks, Aldrich, & Tenenbaum, 2011). Sin embargo, es importante notar que el balance entre la regulación externa por parte del profesor y la autorregulación por parte del estudiante variará durante el camino de aprendizaje de los estudiantes; según aumenta la competencia, la autorregulación puede crecer y el apoyo de la instrucción explícita puede disminuir. Conocedores de estas conclusiones, el diseño de ambientes de aprendizaje prevendrá una sobrecarga cognitiva, y al mismo tiempo inducirá a una “carga cognitiva pertinente” que facilitará un aprendizaje efectivo (Schmidt, Loyens, van Gog, & Paas, 2007).

DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE QUE ESTIMULAN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE CSSC

Comenzando desde la perspectiva de aprendizaje CSSC (siglas en inglés), el mayor reto desde la perspectiva de enseñanza es: ¿Cómo pueden estimularse y sostenerse los procesos de aprendizaje a través de la instrucción? El estudio, objeto de este artículo, se centra en el diseño, implementación y evaluación de un ambiente de aprendizaje que busca fortalecer los procesos de aprendizaje cognitivos, autorregulados, situados y colaborativos (CSSC siglas en inglés) para la competencia de adaptación en la solución de problemas matemáticos entre estudiantes de un nivel avanzado de educación primaria (para un reporte más detallado ver Verschaffel et al., 1999). El objetivo del estudio fue investigar si los estudiantes inmersos en este ambiente de aprendizaje tenían un mejor desarrollo de su competencia resolutoria de problemas como también una visión más realista y positiva de sus creencias con respecto a las matemáticas.

El ambiente de aprendizaje experimental

El ambiente de aprendizaje en las aulas experimentales sufrió un cambio fundamental con respecto a los siguientes componentes: el contenido de la enseñanza-aprendizaje, la naturaleza de los problemas, las técnicas de instrucción, y la cultura de aula. Primero, se enseñó a los estudiantes una estrategia autorreguladora de cinco etapas para resolver problemas de aplicación matemática, y un conjunto de ocho estrategias heurísticas que son especialmente útiles durante las dos primeras etapas del proceso (ver anexo B). La adquisición de esta estrategia para resolver problemas significó: (1) crear conciencia de las diferentes fases de un proceso competente para resolver problemas, (2) ser capaz de monitorear y evaluar las propias acciones durante las diferentes fases (entrenamiento autorregulado), y (3) incrementar el dominio de las ocho estrategias heurísticas (entrenamiento en estrategias heurísticas).

Segundo, se utilizó un conjunto de *problemas reales, complejos y abiertos*. Los problemas diferían sustancialmente de los problemas de los libros de texto tradicionales, y se los

presentó en diferentes formatos a decir: un texto, un artículo de periódico, un folleto, una tira cómica, una tabla o una combinación de algunos de estos formatos. El ejemplo en el anexo C ilustra el tipo de tareas usadas en el ambiente de aprendizaje.

Tercero, se creó una comunidad a través de la aplicación de *técnicas interactivas de instrucción*, en particular, un trabajo en grupos pequeños y una discusión para toda la clase. El modelo de instrucción básica para cada lección consistió en la siguiente secuencia para las actividades de clase: (1) una introducción breve para toda la clase; (2) dos tareas grupales para ser resueltas en grupos heterogéneos de tres o cuatro alumnos seguidas cada una de ellas de una discusión grupal; (3) una tarea individual con la subsecuente discusión de grupo. Durante toda la lecciones, el papel del profesor fue el de alentar y crear el andamiaje para involucrar a los estudiantes, y luego reflexionar; las actividades cognitivas y de autorregulación incluían la estrategia de cinco etapas para solucionar problemas. El apoyo en la instrucción fue gradualmente desapareciendo según los alumnos llegaban a ser más competentes y autorregulados en sus actividades de resolución de problemas.

Cuarto, se creó una cultura de clase innovadora al establecer normas nuevas sobre al aprendizaje y la enseñanza de resolución de problemas (Yackel & Cobb, 1996), apuntando a promover creencias positivas hacia las matemáticas. Aspectos típicos de esta cultura de aula incluían: (1) motivación para que los alumnos articulen y reflexionen sobre sus estrategias de resolución y creencias acerca de la resolución de problemas; (2) discusión sobre lo que es un buen problema, una buena respuesta y un buen proceso resolutivo (e.g con frecuencia existen diferentes formas de solucionar un problema; para algunos problemas un aproximado es mejor respuesta que un número exacto); y (3) reconsideración del papel del profesor y de los estudiantes en una clase de matemáticas (e.g. la clase, como un todo, decidirá cuál de las soluciones generadas es la óptima luego de analizar los pros y los contras de las diferentes alternativas).

El ambiente de aprendizaje se refinó en forma conjunta con los profesores de las aulas experimentales y las autoridades. El modelo de desarrollo del profesor enfatizaba la creación de un contexto social en el que profesores e investigadores aprendieran uno del otro a través de discusiones y reflexiones continuas sobre los principios básicos del ambiente de aprendizaje, los materiales de aprendizaje desarrollados, y las prácticas de los profesores durante las lecciones. El resultado fue un conjunto de diez directrices generales para los profesores en donde se establecieron acciones específicas que ellos deben tomar y cómo se pueden involucrar con los estudiantes antes, durante y después de tareas individuales y grupales a fin de fortalecer el poder del ambiente de aprendizaje (ver anexo D). En la guía del profesor que se usó en el proyecto, cada directriz venía acompañada de una explicación sobre su propósito, y se facilitó ejemplos de implementación.

La intervención consistió en 20 lecciones que fueron enseñadas en las aulas experimentales por los profesores regulares durante un período de cuatro meses en las horas escolares regularmente destinadas para matemáticas. Durante el mismo tiempo, los alumnos de las aulas de control continuaron desarrollando el currículo de matemáticas regular que contenía un número considerable de lecciones sobre resolución de problemas, sin embargo, con poca o ninguna atención hacia la enseñanza sistemática de destrezas heurísticas y de autorregulación.

Diseño del estudio

Participantes. Participaron en el estudio cuatro aulas experimentales de quinto grado (n=27, 19, 21,19) y siete aulas de control comparables (n = 29, 22, 19, 21, 20, 17,18). Todas estas aulas se encontraban en escuelas primarias de una región urbana de Bélgica e incluían estudiantes de los dos géneros y de **clases socio-económicamente similares**; la mayoría de la población autóctona de Bélgica. Todos los profesores eran calificados, y certificados por una

universidad que preparaba a sus estudiantes para trabajar en educación primaria, y tenían por lo menos cinco años de experiencia

Procedimientos de recolección de datos. Los efectos del ambiente de aprendizaje fueron evaluados mediante el uso de un pre-test, un post-test y un test de fijación de conocimientos con un grupo experimental y un grupo de control comparable, aplicando una gran variedad de técnicas de recolección y análisis de datos (ver anexo E). Las pruebas paralelas de problemas usadas como pre-test, post-test, y test de fijación de conocimientos contenían 10 tareas no rutinarias que les llevaba por su cuenta a aplicar las destrezas heurísticas y autorreguladoras enseñadas durante la intervención. El siguiente es un ejemplo tomado del examen:

Lies tiene dos casas de muñecas. El piso de la casa pequeña que es cuadrado tiene un lado de 40 ctms, y tiene 16 azulejos. El piso de la casa grande, cuadrado también, tiene un lado que es exactamente el doble del lado de la casa pequeña. ¿Cuántos azulejos se necesitan para el piso de la casa grande si se usan los mismos azulejos?

La respuesta de cada dificultad fue registrado ya sea como correcto, mal, error técnico o no respuesta.

El cuestionario diseñado, consistió en 21 dificultades tipo escala de Likert y apuntaban a evaluar las creencias y actitudes de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos. Se distinguieron dos sub-escalas basadas en un factor de análisis: una primera con dificultades que trataban sobre ‘el gusto y la persistencia en resolver problemas (e.g. me gusta resolver problemas; problemas difíciles son mis favoritos,...), y una segunda sub-escala con 14 dificultades relacionadas con ‘el punto de vista de un problema orientado al proceso en la resolución de problemas’ (e.g. siempre hay una sola solución a un problema narrado; escuchar las explicaciones de soluciones y caminos alternos de los alumnos es una pérdida de tiempo, ...). En cada dificultad los estudiantes

tenían que responder indicando si ellos estaban totalmente de acuerdo, de acuerdo, inseguros, en desacuerdo, o totalmente en desacuerdo con el enunciado.

Para evaluar el conocimiento matemático general y las destrezas, se administró un test estandarizado existente. Este incluyó 58 dificultades de opción múltiple correspondientes a ocho sub-escalas: operaciones lógicas, conjuntos, relaciones, números, operaciones matemáticas, problemas, medida y geometría (Stinissen, Mermans, Tistaert & Vander Steene, 1985).

Con el fin de obtener un mejor entendimiento de los cambios cualitativos en los procesos resolutivos de los alumnos, como consecuencia de la intervención, se seleccionaron tres parejas de niños de cada grupo experimental (una pareja de alumnos con alta habilidad, una con mediana y una con baja), y se les solicitó antes y después de la intervención resolver cinco problemas nuevos y no rutinarios en pares de igual habilidad. Se grabó un video de estas parejas y luego se lo analizó con un esquema de marcación que incluía tres aspectos: (1) el resultado final del proceso resolutivo (bien, mal, error técnico o no respuesta); (2) el uso de las ocho estrategias heurísticas enseñadas en el programa, y (3) la frecuencia de ocurrencia de cuatro valiosas actividades autorreguladoras (i.e., orientación, planificación, monitoreo y evaluación).

Para evaluar la fidelidad de la implementación del ambiente de aprendizaje por parte de los profesores de las aulas experimentales, se grabó videos de una muestra de cuatro lecciones representativas en cada aula, y luego se los analizó en términos de un perfil de implementación. Este perfil contenía 10 categorías de actividades de profesores que se los consideraron importantes para el éxito de la implementación del ambiente de aprendizaje, y que de alguna manera correspondían a las diez directrices mencionadas en el anexo D (e.g. ofrecer una buena orientación a la tarea, observar el trabajo en grupo y proveer la ayuda

necesaria cuando se la requiera, demostrar la existencia de diferentes soluciones y métodos resolutivos apropiados para el mismo problema durante la discusión con la clase, etc.).

Resultados

De acuerdo a los registros del pre-test, post-test y **test de fijación de conocimientos**, en comparación con el grupo de control, la intervención fue significativa y se obtuvo un efecto estable y positivo (tamaño del efecto .31) en la actuación resolutiva de problemas del grupo experimental (ver figura 1).

(Colocar Figura 1 aquí.)

Los resultados de los cuestionarios indicaron que el ambiente de aprendizaje tuvo un impacto importante, aunque poco positivo en relación a la preferencia y persistencia de los niños en resolver problemas matemáticos, y en su manera de resolver problemas con orientación en el proceso (tamaño del efecto .04).

Los registros del examen estandarizado de logros que cubría el currículo total de matemáticas mostraron que durante las lecciones de matemáticas, la atención extra a las estrategias cognitivas y autorreguladoras en las aulas experimentales no tuvo una influencia negativa en los logros de aprendizaje de otras partes del currículo (medida, geometría). Al contrario, hubo el efecto de una transferencia reveladora y positiva; los estudiantes de las aulas experimentales realizaron su trabajo significativamente mejor que los estudiantes de las aulas de control en este test (tamaño del efecto 0.38).

El análisis de las anotaciones de los estudiantes en sus hojas de respuestas en el examen de problemas fueron paraleladas por un incremento sustancial en el uso espontáneo de las destrezas heurísticas y autorreguladoras (orientación, planificación, monitoreo y evaluación) (tamaño del efecto .76). Este descubrimiento se confirmó con un análisis

cuantitativo de las entrevistas sobre resolución de problemas grabadas en los videos de las tres parejas de estudiantes de cada aula experimental, antes y luego de la intervención.

Finalmente, en las aulas experimentales, no solamente los estudiantes con habilidad alta, pero aquellos de habilidad baja – aunque en grado pequeño – se beneficiaron de la intervención en los aspectos recientemente mencionados (ver figura 2)

(Colocar Figura 2 aquí.)

Conclusiones

El resultado de este estudio apoya la perspectiva de que en un ambiente de aprendizaje Constructivista, Autorregulado, Situado y Colaborativo (CSSC en inglés) combinando un conjunto de problemas diseñados de manera cuidadosa, con métodos de enseñanza altamente activos, y la introducción de una nueva cultura de aula, se puede aumentar significativamente la competencia en la resolución de problemas matemáticos, y se puede motivar el cambio en las creencias de los estudiantes sobre esta área. Un estudio realizado por Mason y Scrivani (2004) arroja los mismos resultados de esta investigación. Es interesante saber que los principios básicos aplicados en estas dos intervenciones convergen con las características de ambientes de aprendizaje efectivos que derivan de un reciente meta-análisis de experimentos de enseñanza: (1) entrenamiento integrado de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales, usando una variedad de métodos de enseñanza; (2) atención explícita a la utilidad y beneficios de las estrategias; (3) creación de oportunidades para la práctica y reflexión de las estrategias; (4) creación de una cultura de aula nueva e interesante a fin de estimular el aprendizaje autorregulado, especialmente la reflexión (Dignath & Büttner, 2008; Dignath, Buettner, & Langfeldt, 2008; see also De Corte, Depaepe,& Verschaffel, 2010; Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006).

IMPLICACIONES Y POLITICAS PARA LA PRÁCTICA

Los resultados de este estudio de intervención sugieren que la concepción de aprendizaje CSSC (siglas en inglés) pueden guiar el diseño de novedosos y positivos ambientes de aprendizaje, pero también aplicables, esto es: escenarios que posibiliten la adquisición de la competencia de adaptación (AC en inglés), particularmente, destrezas heurísticas y de autorregulación. Es importante también anotar que la intervención arrojó un efecto sustentable: los profesores participantes continuaron aplicando este método innovador en la enseñanza de las matemáticas después de que la investigación terminó. Sin embargo, los efectos positivos de la intervención vinieron como resultado de una intensa colaboración y dirección de profesores y sus autoridades. Esto no es sorprendente; en efecto, la implementación efectiva y sustentable de ambientes de aprendizaje innovadores demanda mucho de los profesores, y se requiere cambios sustanciales en su papel y práctica. En lugar de ser la principal fuente de información, el profesor se convierte en un miembro ‘privilegiado’ de una comunidad de construcción del conocimiento cuya tarea es crear un clima de aula intelectualmente estimulante: modela actividades de aprendizaje, pensamiento y de resolución de problemas; hace preguntas provocadoras; ofrece el apoyo a los estudiantes a través de entrenamiento y guía, y motiva y apoya la autorregulación de los estudiantes para su propio aprendizaje. En otras palabras, el profesor provee la guía necesaria para el aprendizaje por descubrimiento.

Desde la perspectiva de la implementación de la concepción CSSC del aprendizaje, es interesante preguntarse si las ideas y creencias de los profesores y estudiantes sobre el aprendizaje convergen con esta perspectiva. Tomando como punto de partida la concepción de De Corte’s (1995) sobre un aprendizaje efectivo como un proceso constructivo de adquisición de conocimiento, acumulativo, autorregulado, orientado a una meta, situado, y colaborativo de adquisición y construcción de conocimientos, Berry y Sahlberg (1996)

desarrollaron un instrumento para medir y analizar las ideas sobre el aprendizaje en estudiantes de 15 años, en cinco escuelas en Inglaterra y Finlandia. La conclusión más importante del estudio fue que la mayoría de estudiantes se adhieren al modelo de transmisión de conocimiento que es difícil de acomodar a la concepción CSSC (siglas del inglés), Berry y Sahlberg concluyen “... las ideas de nuestros alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza reflejan las prácticas estáticas y cerradas de la escuela” (p. 33). Añaden que esta conclusión se refleja en hallazgos similares de otros estudios de profesores y estudiantes adultos.

Estos hallazgos sugieren que las creencias acerca del aprendizaje pueden ser un obstáculo serio para la implementación del acercamiento al aprendizaje CSSC (siglas en inglés) debido a que la historia de la educación muestra el arraigamiento profundo de prácticas de enseñanza (Berliner, 2008). Por lo tanto, cambiar estas creencias y prácticas a un modelo innovador de ambientes de aprendizaje basados en la concepción CSSC de aprendizaje es un reto para los profesionales de la educación, especialmente para el personal educativo a mando y los artífices de políticas. Primero, se necesita un diseño o revisión del currículo y de los libros de texto que reflejen esta concepción. Sin embargo, la integración de nuevas ideas en los libros de texto no garantiza que estos sean usados apropiadamente en la práctica (Depaepe, De Corte, & Verschaffel, 2007). La investigación muestra que los profesores interpretan las ideas nuevas a través de experiencias pasadas (ver e.g., Remillard, 2005), y como lo demuestra Berry y Sahlberg (1996), los maestros con frecuencia confían en creencias tradicionales sobre el aprendizaje y la enseñanza. Más aun, como lo argumenta Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1997), los cambios requeridos son “muy complejos para ser comunicados sucintamente en un taller, y luego promulgados aisladamente una vez que los profesores retornan a sus escuelas” (p. 116). Por lo tanto, existe la necesidad imperiosa de un aprendizaje profesional intensivo para autoridades escolares y profesores que abordan la ‘alta fidelidad’ en la aplicación de ambientes de aprendizaje y materiales innovadores, mientras se centran en el cambio de

percepciones predominantes y creencias sobre el aprendizaje. Tales cambios se facilitan por un proceso repetitivo en el que concepciones actualizadas invitan a un proceso sobre prácticas exitosas. (Timperley, 2008; National Research Council, 2000). En sus estudios para convertirse en profesores, los estudiantes deben estar inmersos en el tipo de ambientes de aprendizaje que se les aconseja crear para que en el futuro puedan mejorarlos en las aulas.

Finalmente, la implementación sustentable de la concepción CSSC requiere de una apropiada comunicación y ayuda de parte de la comunidad en general (Stokes, Sato, McLaughlin, & Talbert, 1997) a fin de evitar lo que Dewey (1916) llamó el aislamiento de la escuela. El apoyo de una comunidad grande es importante a fin de motivar sinergias entre el aprendizaje formal en el aula y el aprendizaje informal en las actividades fuera de la escuela (Bransford et al., 2006; National Research Council, 2000), y para el modelo descrito aquí para alcanzar su máximo potencial.

Referencias

- Alfieri, L., Brooks, P.J., Aldrich, N.J., & Tenenbaum, H.R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103, 1-18.
- Bendixen, L.D., & Feucht, F.C. (Eds.). (2010). *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Berliner, D.C. (2008). Research, policy, and practice: The great disconnect. In S.D. Lapan & M.T. Quartaroli (Eds.), *Research essentials: An introduction to designs and practices* (pp. 295-325). Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Berry, J., & Sahlberg, P. (1996). Investigating pupils' ideas of learning. *Learning and Instruction*, 6, 19-36.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R., & Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Bransford, J., Stevens, R., Schwartz, D., Meltzoff, A., Pea, R., Roschelle, J., Vye, N., Kuhl, P., Bell, P., Barron, B., Reeves, B., & Sabelli, N. (2006). Learning theories and education: Toward a decade of synergy. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of*

educational psychology. (2nd. ed.) (pp. 209 – 244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270). Cambridge, MA: The MIT Press.

Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393± 451). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18- 37.

Bruner, J.S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.

Chi, M.T.H., Feltovich, P.J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121-125.

Chi, M.T.H., Glaser, R., & Farr, M.J. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1997). *The Jasper Project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

De Corte, E. (1995). Learning theory and instructional science. In P. Reiman & H. Spada (Eds.), *Learning in humans and machines. Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 97-108). Oxford, UK: Elsevier Science.

De Corte, E. (2003). Transfer as the productive use of acquired knowledge, skills, and motivations. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 142-146.

De Corte, E. (2007). Learning from instruction: The case of mathematics. *Learning Inquiry*, 1, 19-30.

De Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning. Using research to inspire practice* (pp. 35-67). Paris, FR: OECD Publishing.

De Corte, E., Depaepe, F., & Verschaffel, L. (2010). Fostering self-regulation skills in mathematics. In H. Pedrosa-de-Jesus, C. Evans, Z. Charlesworth, & E. Cools (Eds.), *ELSIN XV, Proceedings of the 15th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network: Exploring styles to enhance learning and teaching in diverse contexts* (pp. 133-139). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.

- De Corte, E., Greer, B., & Verschaffel, L. (1996). Mathematics teaching and learning. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 491-549). New York, NY: Macmillan.
- De Corte, E., Mason, L., Depaepe, F., & Verschaffel, L. (2011). Self-regulation of mathematical knowledge and skills. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 155-172). New York, NY: Routledge.
- De Corte, E., & Verschaffel, L. (1987). The effect of semantic structure on first graders' strategies for solving addition and subtraction word problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18, 363-381.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Masui, C. (2004). The CLIA-model: A framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 365-384.
- De Corte, E., Verschaffel, L. & Op 't Eynde P. (2000). Self-regulation: A characteristic and a goal of mathematics education. In P. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 687-726). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Van de Ven, A. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 531-559.
- Depaepe, F., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2007). Unravelling the culture of the mathematics classroom: A video-based study in sixth grade. *International Journal of Educational Research*, 46, 266-279.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264.
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Ericsson, K.A. (2003). The acquisition of expert performance as problem solving: Construction and modification of mediating mechanisms through deliberate practice. In J.E. Davidson & R.J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 31-83). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- European Round-Table of Industrialists (ERT). (1995). *Education for Europeans: Towards a learning society*. Brussels, Belgium: ERT.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.

- Hatano, G. (1996). A conception of knowledge acquisition and its implications for mathematics education. In L.P. Steffe, P. Nesher, P. Cobb, J. Kilpatrick, & B. Greer (Eds.), *Theories of mathematical learning* (pp. 197-217). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 262-272). New York, NY: Freeman.
- Hatano, G., & Oura, Y. (2003). Commentary. Reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32(8), 26-29.
- Kirby, J.R., & Lawson, M.J. (2012). *Enhancing the quality of learning. Dispositions, instruction, and learning processes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kirschner, P.A., Sweller, J., & Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.
- Kirshner, D., & Whitson, J.A. (Eds.). (1997). *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lehtinen, E. (2003). Computer-supported collaborative learning: An approach to powerful learning environments. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 35-53). (Advances in Learning and Instruction Series.) Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Mason, L., & Scrivani, L. (2004). Enhancing students' mathematical beliefs: An intervention study. *Learning and Instruction*, 14, 153-176.
- Mayer, R.E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59, 14-19.
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. J.D. Bransford, A.L. Brown, & R.R. Cocking (Eds.), Committee on Developments in the Science of Learning and Committee on Learning Research and Educational Practice. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council. (2005). *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. Committee on *How people learn*, a targeted report for teachers, M.S. Donovan & J.D. Bransford (Eds), Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Nunes, T., Schliemann, A.D., & Carraher, D.W. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1955). *The child's construction of reality*. London, UK: Routledge and Kegan Paul.

- Picker, S.H., & Berry, J.S. (2000). Investigating pupils' images of mathematicians. *Educational Studies in Mathematics*, 43, 65-94.
- Remillard, J.T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75, 211-246.
- Salomon, G. (Ed.). (1993). *Distributed cognition. Psychological and educational considerations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salomon, G., & Perkins, D.N. (1998). Individual and social aspects of learning. In P.D. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 23, pp. 1-24). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8, 173-190.
- Schmidt, H.G., Loyens, S.M.M., van Gog, T., & Paas, F. (2007). Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42, 91-97.
- Schoenfeld, A.H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York, NY: Academic Press.
- Schoenfeld, A.H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York, NY: Macmillan.
- Schommer, M. (1994a). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and about text instruction* (pp. 25-39). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schommer, M. (1994b). Synthesizing epistemological beliefs research: Tentative understandings and proactive confusions. *Educational Psychology Review*, 6, 293-319.
- Schraw, G. (2006). Knowledge structures and processes. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*. (2nd. ed.) (pp. 245-263). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Simons, R.J., van der Linden, J., & Duffy, T. (Eds.). (2000). *New learning*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Slavin, R.E. (2010). Co-operative learning: What makes group-work work? . In H. Dumont, D.Istance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning. Using research to inspire practice* (pp. 161-178). Paris, FR: OECD Publishing.

Stinissen, J., Mermans, M., Tistaert, G., & Vander Steene, G. (1985). *Leuvense Schoolvorderingentest Vernieuwde Wiskunde 2-6*. [Leuven Standard Achievement Test New Mathematics 2-6] Brussel: C.S.B.O.

Songer, N.B., & Linn, M.C. (1991). How do students' views of science influence knowledge integration? *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 761-784.

Stokes, L.M., Sato, N.E., McLaughlin, M.W., & Talbert, J.E. (1997). *Theory-based reform and problems of change: Contexts that matter for teachers' learning and community*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary Teaching, School of Education, Stanford University.

Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. (Educational Practices Series, 18). Geneva, CH: International Bureau of Education.

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.

Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Van Vaerenbergh, G., Bogaerts, H., & Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning*, 1, 195-229.

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-83.

Wood, T., Cobb, P., & Yackel, E. (1991). Change in teaching mathematics: A case study. *American Educational Research Journal*, 28, 587-616.

Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 458-477.

Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B.J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G.D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 105-125). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.